

Araştırma Makalesi

Genç Kızların Eğitime Katılımını Belirleyen Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Faktörler: Halfeti Örneği

Social, Cultural, and Economic Factors Determining Young Women's Participation in Education: The Case of Halfeti

Tuğba GÜCENMEZ

Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi

tgucenmez@adiyaman.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-9001-2926>

Makale Geliş Tarihi	Makale Kabul Tarihi
04.01.2026	31.01.2026

Öz

Bu çalışma, genç kızların eğitime katılımını belirleyen sosyal, kültürel ve ekonomik faktörleri sosyal politika perspektifiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı, fırsat eşitliği, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ataerkil yapı gibi kavramsal çerçevenin, genç kızların eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini Halfeti örneği üzerinden analiz etmektir. Çalışma, Türkiye’de bölgesel eşitsizliklerin belirgin olduğu ilçelerden biri olan Halfeti’de yürütülmüş; yerel sosyo-kültürel dinamiklerin eğitim kararları üzerindeki rolü tartışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş; olgubilim (fenomoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilim deseni, 18- 24 yaş arası Halfeti’de yaşayan kadın ve erkeklerden oluşmaktadır. 15 kişi ile yapılan mülakatlar konunun derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılmasına zemin hazırlamaktadır. Çalışma grubunda ise, 10 kadın ve 5 erkek katılımcı yer almaktadır. Bulgular, kız çocuklarının eğitime erişiminin ailelerin sosyo-ekonomik durumu, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri, ataerkil normlar ve erken evlilik gibi yapısal faktörlerden güçlü biçimde etkilendiğini göstermektedir. Halfeti örneğinde, özellikle ortaöğretime geçiş sürecinde kız çocuklarının eğitime katılımının belirgin biçimde azaldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak çalışma, genç kızların eğitime katılımının yalnızca bireysel ya da ailevi tercihlerle açıklanamayacağını; bütüncül, toplumsal cinsiyet duyarlı ve bölgesel özellikleri dikkate alan sosyal politika müdahalelerine ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Genç Kızların Eğitime Katılımı, Sosyo-Ekonomik Faktörler, Fırsat Eşitliği, Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği, Ataerkil Yapı, Halfeti Örneği.

Abstract

This study aims to examine the social, cultural and economic factors determining girls' participation in education from a social policy perspective. The main objective of the research is to analyze the effects of conceptual frameworks such as equal opportunity, gender inequality and patriarchal structure on girls' educational processes, using the Halfeti example. The study was conducted in Halfeti, one of the districts in Turkey where regional inequalities are pronounced; the role of local sociocultural dynamics on educational decisions is discussed. A qualitative research method was adopted; the phenomenological model was used. The phenomenological sample consists of women and men aged 18-24 living in Halfeti. Interviews with 15 individuals provide a basis for an in-depth and detailed exploration of the subject. The working group includes 10 female and

Önerilen Atıf /Suggested Citation

Gücenmez, T., 2026. Genç Kızların Eğitime Katılımını Belirleyen Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Faktörler: Halfeti Örneği, Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 61(1), 321-344.

5 male participants The findings indicate that girls' access to education is strongly influenced by structural factors such as family socioeconomic status, traditional gender roles, patriarchal norms, early marriage. In the Halfeti example, it was found that girls' participation in education decreased significantly, particularly during the transition to secondary education. In conclusion, the study reveals that girls' participation in education cannot be explained solely by individual or family preferences; holistic, gender-sensitive social policy interventions that take regional characteristics into account are needed.

Keywords: Young Women's Participation in Education, Socio-Economic Factors, Equal Opportunity, Gender Inequality, Patriarchal Structure, The Case of Halfeti.

1.Giriş

Eğitim, bireylerin kendilerini geliştirmesinde, toplumsal hareketliliğin artmasında ve ülkelerin kalkınmasında en temel araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Özellikle kız çocuklarının kaliteli eğitime ulaşması ve eğitim süreçlerine tam olarak katılması; toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında, yoksulluğun azaltılmasında ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim, kız çocukları için ekonomik bağımsızlığın, istihdama katılımın ve toplumsal güçlenmenin temel araçlarından biridir. Türkiye’de kız çocuklarının, genç kızlarının eğitime katılımını teşvik etmek amacıyla düzenlenen kampanyalar ve şartlı nakit transferi gibi destekleyici politikalarla kız çocuklarının okullaşma oranlarında kayda değer bir artış sağlanmıştır. Ancak, bölgesel sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar nedeniyle eğitime erişim ve katılım konusunda derin eşitsizlikler devam etmektedir.

Sosyal politika bakış açısıyla değerlendirildiğinde, eğitime erişimde yaşanan cinsiyet temelli eşitsizlikler; sosyal dışlanmanın, kuşaklar arası yoksulluğun ve emek piyasasında dezavantajlı konumların sürekliliğinin en önemli nedenleri arasında yer almaktadır. Özellikle genç kızların eğitimden erken kopması, onların erken yaşta evlilik, kayıt dışı çalışma ve sosyal güvencesizlik gibi ciddi risklerle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Bu riskler, bireylerin yaşamlarını olumsuz etkilerken, toplumun genel refah düzeyini de aşağı çekmektedir.

Öte yandan, eğitim süreçlerine devam edebilen kız çocukları hem kendi bireysel refahlarını artırmakta hem de aile ve toplum düzeyinde olumlu dışsallıkların ortaya çıkmasına katkı sunmaktadır. Kız çocuklarının eğitime katılımının artması; toplumsal cinsiyet eşitliğinin güçlenmesi, yoksulluğun azaltılması ve toplumsal hareketliliğin sağlanması açısından kritik rol oynamaktadır.

Bu çerçevede, genç kızların eğitime katılımını artırmaya yönelik sosyal politika müdahalelerinin yalnızca eğitim politikalarıyla sınırlı kalmaması gerekmektedir. Gelir destekleri, burs ve sosyal yardımlar, toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten aile politikaları ve yerel düzeyde koruyucu-önleyici hizmetlerin bir arada sunulması, bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böyle bir bütünlük politikası anlayışı, sosyal adaletin güçlendirilmesi ve toplumsal refahın kalıcı biçimde artırılması açısından vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye'nin güneydoğusunda bulunan Şanlıurfa ili ve çevresi ataerkil toplumsal yapı ile geleneksel normların katılığı, işsizliğin, yoksulluğun ve göç olgusunun derinden hissedildiği bir bölgedir. Halfeti ilçesi ise, ekonomik olanakların sınırlı olduğu, tarımın geçim kaynağı olduğu ve göçün sosyo-kültürel yapıyı etkilediği bir yerdir. Halfeti’de genç kızların eğitim süreçleri; aile içi ilişkilerden toplumsal kurallara, ekonomik zorluklardan psikolojik baskılara kadar pek çok karmaşık unsurun etkisi altında şekillenmektedir. Bu durum, kız çocuklarının okul devamlılığını olumsuz etkilemekte ve ulusal eğitim politikalarının etkinliğini sorgulamaktadır.

Bu araştırma, Şanlıurfa’nın Halfeti ilçesi özelinde, 18-24 yaş arası gençlerin perspektifinden, genç kızların eğitime katılımını belirleyen veya sınırlayan sosyal, kültürel ve ekonomik faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, bu faktörlerin genç kızların eğitim algıları, kararları ve gelecek beklentileri üzerindeki etkisini derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Bu amaçla, nitel bir araştırma deseni benimsenmiş ve olgubilim (fenomenolojik) model çerçevesinde 15 katılımcı ile yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma, literatürde çoğunlukla nicel göstergelerle ele alınan kız çocuklarının eğitime katılımı konusunu, Halfeti gibi katı geleneksel sosyo-kültürel yapıya sahip bir bölgede katılımcı deneyimleri ve algıları aracılığıyla derinlemesine inceleyerek tamamlayıcı nitel kanıt sunmaktadır. Çalışma, (i) yerel

düzye de ataerkil normların eğitim kararlarına nasıl aracılık ettiğini (ya da nasıl yönlendirdiğini) gösteren ayrıntılı tematik bulgular; (ii) fırsat eşitliği ve toplumsal cinsiyet kuramsal çerçevelerinin yerel pratiklerle kesişimini tartışan analitik çıkarımlar ve (iii) yerel politika önerileri sunması bakımından literatüre özgün katkı sağlamaktadır.

2.Kavramsal Çerçeve

Bu çalışma kavramsal olarak, genç kızların eğitime erişimini belirleyen yapısal eşitsizlikleri fırsat eşitliği, ataerkil yapı ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği kavramlarını merkezine koyarak sosyal politika perspektifinden ele almaktadır.

Eğitim, sosyal politika literatüründe yalnızca bireysel bir kazanım değil, toplumsal bütünleşme, sosyal hareketlilik ve kuşaklar arası eşitsizliklerin azaltılması açısından temel bir kamusal hak olarak değerlendirilmektedir (Esping-Andersen, 1990). Ancak eğitim hakkının kullanımında cinsiyet, sınıf ve bölgesel farklılıklar belirleyici olmaya devam etmektedir. Özellikle kız çocukları ve genç kadınlar açısından eğitime erişim, formel olarak tanınmış bir hak olmasına rağmen toplumsal ve kültürel engeller nedeniyle sınırlanmaktadır. Fırsat eşitliği yaklaşımı, bireylerin eğitim sistemine eşit koşullarda katılabilmesini ve sosyo-ekonomik kökenlerinden bağımsız olarak benzer başlangıç imkanlarına sahip olmasını hedeflemektedir (Sen, 2004). Bununla birlikte, fırsat eşitliği yalnızca hukuki eşitlik ya da okullaşma oranlarıyla sınırlı değildir; aile gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim seviyesi, yaşanılan bölgenin sosyo-ekonomik yapısı ve toplumsal cinsiyet normları gibi çok katmanlı faktörlerle doğrudan ilişkilidir. Bu noktada, fırsat eşitliğinin sağlanması için resmi eğitim politikalarının yanı sıra, ailelerin ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim geçmişi ve yaşanılan çevrenin sosyal dokusu gibi unsurların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde, ailelerin ekonomik sıkıntıları ve ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi, genç kızların eğitim süreçlerine katılımını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet normları çerçevesinde genç kızlara biçilen roller, onların eğitimden erken kopmasına, çalışma yaşamına katılımının sınırlanmasına ve sosyal olarak geri plana itilmesine yol açmaktadır.

Bu bağlamda, dezavantajlı bölgelerde yaşayan genç kızlar hem ekonomik yoksunluklar hem de toplumsal cinsiyete dayalı rol beklentileri nedeniyle eğitime erişimde çifte dezavantajla karşı karşıya kalmaktadır. Ekonomik olanakların sınırlı olması, ailelerin eğitim maliyetlerini karşılamakta zorlanmasına ve kız çocuklarının eğitimden erken ayrılmasına sebep olabilmektedir. Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet rolleri, kız çocuklarının ev içi sorumluluklara yönlendirilmesi, erken yaşta evlilik ve sosyal güvencesizlik gibi riskleri beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, fırsat eşitliğinin sağlanmasında yalnızca hukuki düzenlemeler yeterli olmamakta; bölgesel, kültürel ve ekonomik farklılıkların bütüncül politikalarla ele alınması gerekmektedir. Bu çok katmanlı engeller, genç kızların eğitim süreçlerine tam ve etkin katılımını sınırlamakta, toplumsal cinsiyet eşitliğinin ve sürdürülebilir kalkınmanın önünde önemli bir bariyer oluşturmaktadır.

Ataerkil yapı da genç kızların eğitim süreçlerini belirleyen en güçlü toplumsal faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ataerkillik, erkeklerin kamusal alan ve karar alma mekanizmaları üzerindeki tarihsel ve kültürel hâkimiyetini ifade ederken; kadınların ve kız çocuklarının bakım, ev içi emek ve aile içi rollerle özdeşleştirilmesine yol açmaktadır (Walby, 2018). Bu yapı içinde kız çocuklarının eğitimi çoğu zaman “ikincil” bir yatırım, bir emek olarak görülmekte, evlilik ve annelik rolleri eğitimin önüne geçmektedir. Bora’ya (2012) göre ataerkil toplumsal düzen, kadınların ve kız çocuklarının yaşamlarını “aileye bağımlı” biçimde kurgulamakta; eğitim, istihdam ve kamusal alana katılım bu bağımlılık ilişkileri içinde ikincil ve ertelenebilir alanlar olarak değerlendirilmektedir. Ataerkil normlar, yalnızca aile içi kararları değil, aynı zamanda eğitim, istihdam ve sosyal koruma politikalarının tasarımı da dolaylı biçimde etkilemektedir. Eğitimden erken kopuş, kız çocuklarını uzun vadede güvencesiz istihdama, ekonomik bağımlılığa ve sosyal dışlanmaya daha açık hale getirmekte; bu durum ataerkil yapının kuşaklar arası yeniden üretimini güçlendiren yapısal bir döngü oluşturmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ise eğitime erişimde ortaya çıkan bu farklılıkların hem nedeni hem de sonucu olarak değerlendirilebilmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramı, biyolojik cinsiyetten farklı olarak kadınlık ve erkekliğe yüklenen sosyal ve kültürel anlamları ve beklentileri ifade etmektedir (Connell, 2016). Bu toplumsal beklentiler çerçevesinde, kız çocuklarından genellikle itaatkâr, ev merkezli ve fedakâr olmaları beklenirken; erkek çocukları ise daha çok kamusal alanda aktif olmaya ve ekonomik

üretimde yönlendirilmektedir. Bu durum, eğitim alanında kız çocuklarının okullaşma süresinin daha kısa olması, eğitim tercihlerinin sınırlandırılması ya da kimi zaman eğitimden tamamen kopmaları şeklinde somutlaşmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin derinleşmesi, beraberinde fırsat eşitliğinin de zayıflamasına yol açmakta; bu durum eğitim alanında cinsiyete dayalı eşitsizliklerin kalıcı hale gelmesine neden olmaktadır. Eğitimde ortaya çıkan eşitsizlikler, yalnızca bireysel tercihler ya da aile içi kararlarla açıklanamayacak ölçüdedir. Ataerkil normlar, bölgesel kalkınmışlık farkları ve sosyal politika uygulamalarının kapsayıcılık düzeyiyle doğrudan ilişkili yapısal bir sorun alanına işaret etmektedir (UNESCO, 2022). Özellikle geleneksel yapının ve ataerkil normların güçlü olduğu bölgelerde kız çocuklarının eğitime katılımı; erken yaşta evlilik, ev içi bakım yükümlülükleri, ahlaki ve toplumsal denetim mekanizmaları, güvenlik kaygıları ve ailelerin eğitime yönelik cinsiyetçi tutumları gibi çok boyutlu engellerle sınırlandırılmaktadır (Stromquist, 2015; World Bank, 2020; CEİD, 2024).

Türkiye bağlamında güncel araştırmalar ve resmi veriler, kız çocuklarının ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş oranlarının bölgesel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini; bu farklılıkların sosyo-ekonomik yoksunluk ve toplumsal cinsiyet rolleriyle örtüştüğünü ortaya koymaktadır (TÜİK, 2024). TÜİK 2025 eğitim istatistikleri henüz yayımlanmamıştır ancak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024–2025 eğitim-öğretim yılına ait en güncel örgün eğitim verileri yayımlanmıştır. Buna göre, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında örgün eğitimde yaklaşık 17,96 milyon öğrenci bulunmakta; öğrencilerin 8,74 milyonunu kız öğrenciler oluşturmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025).

Genç kızların eğitime erişim engellerinin aşılmasında uygulanan sosyal politika müdahaleleri ise çoğu zaman parçalı ve sınırlı kalmakta; burs, taşınmalı eğitim ya da şartlı nakit transferleri gibi araçlar, toplumsal cinsiyet normlarını dönüştürmeye yönelik bütüncül politikalarla desteklenmediğinde kalıcı ve dönüştürücü sonuçlar üretmemektedir (Kabeer, 2016). Nitekim toplumsal cinsiyet eşitsizliği eğitime erişimde sürdükçe, kız çocukları için fırsat eşitliği fiilen ortadan kalkmakta; eğitimdeki bu eşitsizlikler zamanla istihdam, gelir ve sosyal güvenlik alanlarına taşınarak kuşaklar arası bir dezavantaj döngüsüne dönüşmektedir (OECD, 2019; Razavi ve ark., 2022). Bu bağlamda eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği, yalnızca pedagojik bir sorun değil; sosyal politika, yoksullukla mücadele ve toplumsal adaletin merkezinde yer alan yapısal bir mesele olarak ele alınmalıdır.

Bu çalışma, Halfeti örneği üzerinden genç kızların eğitime erişimini etkileyen sosyal, kültürel ve ekonomik faktörleri analiz ederken; fırsat eşitliği ilkesinin yerel düzeyde nasıl sınırlandığını, ataerkil yapının eğitim kararlarını nasıl şekillendirdiğini ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin gündelik pratikler aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece eğitim politikalarının yalnızca nicel okullaşma hedefleriyle değil, toplumsal cinsiyete duyarlı ve eşitsizlikleri azaltıcı bir sosyal politika çerçevesiyle ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

3.Amaç ve Yöntem

Bu araştırmada Şanlıurfa ilinin Halfeti ilçesinde 18- 24 yaş aralığındaki gençlerle yapılan derinlemesine mülakatlar üzerine gerçekleştirilen nitel analiz bulguları yorumlarla sunulmaktadır. Analiz, tematik yaklaşım çerçevesinde kodlama, tema oluşturma ve örnek alıntılarla yapılandırılmıştır.

Bu araştırmada örneklem alanı olarak Şanlıurfa'nın Halfeti ilçesinin tercih edilmesinin temelinde çeşitli metodolojik, bağlamsal ve uygulamaya yönelik gerekçeler bulunmaktadır. Özellikle Halfeti, coğrafi ve demografik açıdan kapalı ve tutarlı bir toplumsal yapı sunmaktadır. İlçenin nüfusunun görece küçük ve yerleşik olması, sosyal normların, aile içi ilişkilerin ve kültürel kodların daha net gözlemlenmesine olanak tanımıştır. Halfeti, bölgenin genel özelliklerini (geleneksel yapı, tarıma dayalı ekonomi, göç) yansıtırken, aynı zamanda kendine özgü tarihsel (baraj nedeniyle kısmi taşınma) ve sosyo-ekonomik koşullara sahiptir. Bu kombinasyon, genç kızların eğitime katılımını etkileyen sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerin karmaşık etkileşimini gözlemlmek için bir "doğal laboratuvar" imkânı sunmaktadır. Ayrıca, Halfeti'de merkezi hükümet ve sivil toplum tarafından yürütülen eğitimi teşvik projelerine rağmen eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin sürüyor olması, sorunun yapısal ve kültürel boyutlarını anlamak için kritik bir vaka incelemesi fırsatı yaratmaktadır. Dolayısıyla Halfeti, politika uygulamaları ile yerel gerçeklikler arasındaki boşluğu ve eğitim sürecinde belirleyici olan gayri resmi toplumsal dinamikleri incelemek amacıyla bilinçli olarak seçilmiştir.

Halfeti ilçesindeki katılımcılarla derinlemesine mülakat yapılabilmesi için, Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 08/07/2025 tarihli 171 karar sayılı Etik Kurulu Kararı ile gerekli izin alınmıştır.

3.1.Araştırma Deseni, Evren ve Örneklem

Bu araştırmada, Olgubilim (fenomoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilim deseni; farkında olunan, ancak hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan konulara odaklanan bir yöntemdir. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgular ile günlük yaşantıda çeşitli biçimlerde karşılaşılabilir. Ancak bu tanışıklık, olguların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Şanlıurfa'nın Halfeti İlçesinde derinlemesine mülakat yöntemi ile “*Yerel Halk ve Bireysel Olarak Katılımcıların Genç Kızların Eğitime Yönelimleri ve Katılımları*” konusunda ekonomik, sosyolojik ve psikolojik algılar ortaya konularak açıklanmaya çalışılmıştır.

Olgubilim deseni, 18- 24 yaş arası Halfeti’de yaşayan kadın ve erkeklerden oluşmaktadır. 15 kişi ile yapılan mülakatlar konunun derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılmasına olanak sağlamaktadır. Araştırmanın evrenini, 18- 24 yaş arası Halfeti’de yaşayan kadın ve erkekler oluşturmaktadır.

Çalışma grubunda ise, 10 kadın ve 5 erkek katılımcı yer almaktadır. Örneklem büyüklüğü (n=15) fenomenolojik nitelikteki çalışmalarda amaçlı örnekleme ile veri doygunluğu (saturation) hedeflenerek belirlenmiştir. Saha sürecinde tema tekrarı ve yeni anlamlı kodların sınırlı sayıda ortaya çıkması nedeniyle veri doygunluğuna ulaşıldığı değerlendirilmiş ve örneklemin amaçlanan analitik derinlik için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2013; Miles ve Huberman, 2015).

3.2.Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada, araştırmaya katılan Halfetili gençlere yönelik görüşme soruları kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme sorularıdır. Görüşme soruları, görüşme gerçekleştirilen bireylerin yaşadıkları sorunlara odaklanılarak derinlemesine veri elde etmek için son derece kullanışlı bir araçtır. Katılımcıların konu üzerinde daha önce düşünmedikleri olguları, anlamları ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu imkânları mevcuttur. Bu yöntemde yapılan görüşmeler kapsamlı, sınırları çizilmiş ve uzun zaman alan veri toplama araçlarıdır. Görüşme, araştırmacının sorunları derinlemesine belirlemesinde ve açıklamasında önemli bir zemin oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılara sorulmak üzere görüşme formunda açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Bu yöntem görüşmeciye açık uçlu sorular aracılığıyla önemli esneklikler sağlamanın yanı sıra çok sayıda katılımcının dahil olduğu araştırmalarda çerçevesi belirlenmiş konularda sistematik verilerin toplanmasına katkı sunar (Sola Özgüç, 2019).

Araştırmada, verilerin analizinde, olgubilim araştırmalarının ilkelerine göre hareket edilmiştir. Bu çerçevede bireylerin yaşantıları ve anlamları üzerine odaklanarak verilerin kavramsallaştırılmasında ve temaların belirlenmesinde önemli kolaylıklar sağlayan olgubilim, verilerin analizinde araştırmacıya bulguların açıklanması ve yorumlanmasında katkılar sunmaktadır. Bu yaklaşımla katılımcı merkezli bir veri analizi sistemi geliştirilmiştir. Sonuçlar elde edilen veriler etrafında betimlenmiş ve katılımcıların ifadelerine yer verilerek alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcıların aynı soruya verdikleri cevaplar tematik bir bakış açısıyla kümelenmiş ve bu kümelenmeler etrafında örüntüler açıklanmaya çalışılmıştır. Strauss ve Corbin (1990) tarafından önerilen “*içerik analizi*” tekniği tercih edilmiş ve tüm veriler kodlama ve kategorilere ayırma işlemleri yapılarak çözümlenmişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 59). Araştırmada, içerik analizi aşamalarına geçmeden önce ilk olarak mülakatlardan elde edilen ham veriler baştan sona kadar defalarca okunarak kodlar belirlenmiştir (Glesne, 2014, s. 256). Sonraki aşamada, kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan kodlar bir araya getirilerek kategorilerin oluşması sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 2015, s. 58). Kod, alt kod; kategori ve alt kategoriler belirlendikten sonra kodlamanın yapılması ve bulgulara rehberlik edecek diğer analiz işlemlerinin tamamlanması için, oluşturulmuş olan tüm kod listeleri ve mülakat verileri bilgisayar ortamında bir nitel veri analiz programı olan “MaxQDA v.2020Pro” programına aktarılmış, frekans ve yüzdesel dağılım analizleri yapılarak

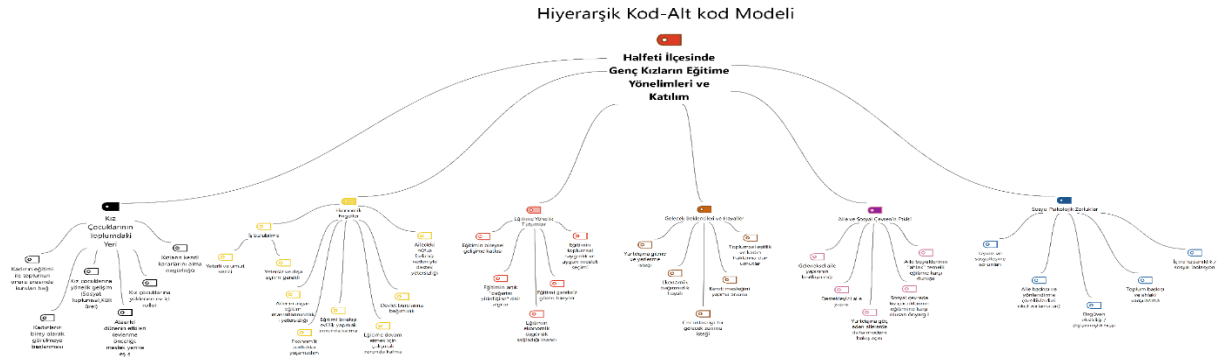
çözümlemişlerdir.

4.Bulgular

Çalışmada katılımcılar ile odak grup görüşmesi yapılmış ve her bir katılımcı için ardışık katılımcı sıra no (K1, K2, ..., K15) şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların yüzde 66,7'si Kadın ve yüzde 33,3'ü ise Erkek'tir. Yüzde 53,3'ü Evli ve yüzde 42,7'si ise Bekardır. 15 katılımcıdan yüzde 93'ünün ailesinde eğitim görmüş / gören kız çocuğu bulunmaktadır. Katılımcının ailesinde toplamda 32 kız çocuğu eğitim görmüş ya da görmektedir.

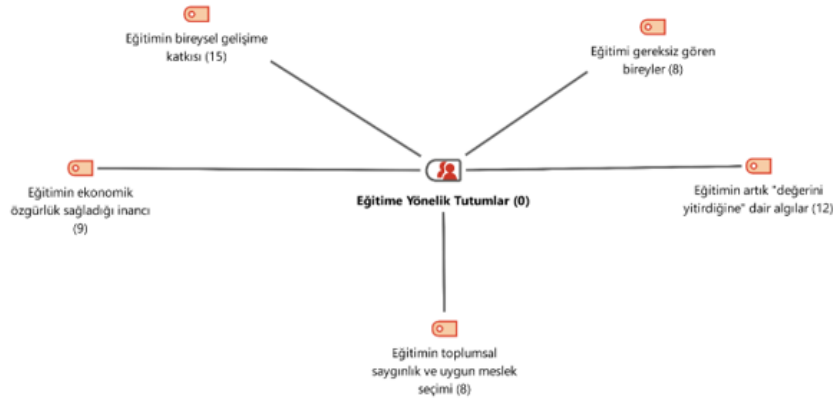
Çalışmada altı tema ve bu temalar altında otuz üç ana konu belirlenmiştir. Bunlar; **“Eğitime Yönelik Tutumlar** (eğitimi gereksiz gören bireyler, eğitimin artık "değerini yitirdiğine" dair algılar, eğitimin toplumsal saygınlık ve uygun meslek seçimi, eğitimin ekonomik özgürlük sağladığı inancı ve eğitimin bireysel gelişime katkısı)”, **“Sosyo-Psikolojik Zorluklar** (uyum ve sosyalleşme sorunları, özgüven eksikliği / dışlanmışlık hissi, toplum baskısı ve ahlaki yargılanma, aile baskısı ve yönlendirme (özellikle dini okul zorlamaları) ve içine kapanıklık / sosyal izolasyon)”, **“Ekonomik Engeller** (iş bulabilme, ekonomik zorluklar yaşama, eğitimi bırakıp evlilik yapmak zorunda kalma, devlet burslarına bağımlılık, ailedeki nüfus fazlalığı nedeniyle destek yetersizliği, eğitime devam etmek için çalışmak zorunda kalma ve ailenin asgari eğitim masraflarındaki yetersizliği)”, **“Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi** (yurtdışına göç eden ailelerde daha modern bakış açısı, sosyal çevrede kız çocuklarının eğitime karşı oluşan önyargıları, aile büyüklerinin "ahlak" temelli eğitime karşı duruşu, geleneksel aile yapısının kısıtlayıcılığı ve destekleyici aile yapısı)”, **“Kız Çocuklarının Toplumdaki Yeri** (kız çocuklarına yönelik gelişim (sosyal, toplumsal, kültürel), kızların kendi kararlarını alma özgürlüğü, kadınların birey olarak görülmeye başlanması, ataerkil düzenin etkileri (evlenme önceliği, meslek yerine eş seçimi, kadının eğitimi ile toplumun onuru arasında kurulan bağ ve kız çocuklarına yüklenen ev içi roller)” ve **“Gelecek Beklentileri ve Hayaller** (toplumsal eşitlik ve kadın haklarına dair umutlar, yurtdışına gitme ve yerleşme isteği, ekonomik bağımsızlık hayali, çocuklara iyi bir gelecek sunma isteği ve kendi mesleğini yapma arzusu)”dir. Buna göre aşağıda Şekil 1’de hiyerarşik kod ve alt kod modeli verilmiştir.

Şekil 1: Ana Tema: Halfeti İlçesinde Genç Kızların Eğitime Yönelimleri ve Katılım Hiyerarşik Kod Modeli



Çalışmanın bu aşamasında belirlenen ana temalara yönelik olarak tutumlar modellenmiştir.

Şekil 2. Tema 1: Eğitime Yönelik Tutumlar Kod- Teori Modeli



Tema 1 kod teori modelinde “Eğitime Yönelik Tutumlar” beş ana kod, ile katılımcıların algı ve ifadeleri ile açıklanmıştır.

Tablo 1: Eğitime Yönelik Tutumlar Ana Kodlar Frekans Sıklık Tablosu

Eğitime Yönelik Tutumlar	Belgeler	Yüzde
Kod 1: Eğitimin bireysel gelişime katkısı	11	73,33
Kod 2: Eğitimin artık "değerini yitirdiğine" dair algılar	10	66,67
Kod 3: Eğitimin ekonomik özgürlük sağladığı inancı	9	60,00
Kod 4: Eğitimin toplumsal saygınlık ve uygun meslek seçimi	8	53,33
Kod 5: Eğitimi gereksiz gören bireyler	6	40,00
Kodlanmış belgeler	15	100,00

“Eğitime Yönelik Tutumlar” teması için belirlenen beş ana kod tüm katılımcılar tarafından açıklanmıştır. 15 katılımcıdan 11’i “Eğitimin bireysel gelişime katkısı” hakkında görüş ve algılarını ifade ederek bu temanın açıklanmasına en çok katkıda bulunan ana kod (Kod 1) oluşturmuştur. 15 katılımcıdan 10’u “Eğitimin artık "değerini yitirdiğine" dair algılar” kodunu, 9 katılımcı “Eğitimin ekonomik özgürlük sağladığı inancı”, 8 katılımcı “Eğitimin toplumsal saygınlık ve uygun meslek seçimi” kodunu ve 6 katılımcı da “Eğitimi gereksiz gören bireyler” kodlarını açıklamak için görüşlerini ifade etmiştir. Bu tema için görüş belirtmeyen katılımcı yoktur. Katılımcıların çoğu eğitimi bireysel gelişime katkısının ve öneminin farkındalıklarını vurgularken, bu önemin toplumda karşılığını bulamadığını belirtmiştir. Eğitimin birey üzerindeki gelişim etkisi, ekonomik bağımsızlık sağlama arzusu ve toplumsal saygınlık kazanmadaki etkisi ifade edilmiştir.

“Evet bir insanın kendini geliştirdiğini ve ülkeye olan sorumluluklarını yerine getirdiğine inanıyorum bu yüzden önemlidir.” (Erkek \ K14)

“Önemlidir. Çünkü eğitim insana karar verme gücü veriyor karar da bu dünyadaki en önemli unsurdur.” (Kadın \ K8)

“Tabii ki sonuçta ilkokul mezunu olan kişinin öğretmenlik yaptığını durumu değil veya öğretmenlik okuyan birinin doktorluk yapması mümkün değildir.” (Erkek \ K12)

“Eğer ki almış olursam etkiler tabii ki de. Eğitimli kişilerle eğitimsiz kişiler bir olmamaktadır.” (Erkek \ K11)

“Ben öğretmen olmak istiyorum tabii etkilerden dolayı eğitim aldığım meslekte

ilerlemek isterim fakat bu ülke bu mümkün değildir bir öğretmen temizlikçi olabilmektedir bu çok acı bir şey” (Kadın \ K10)

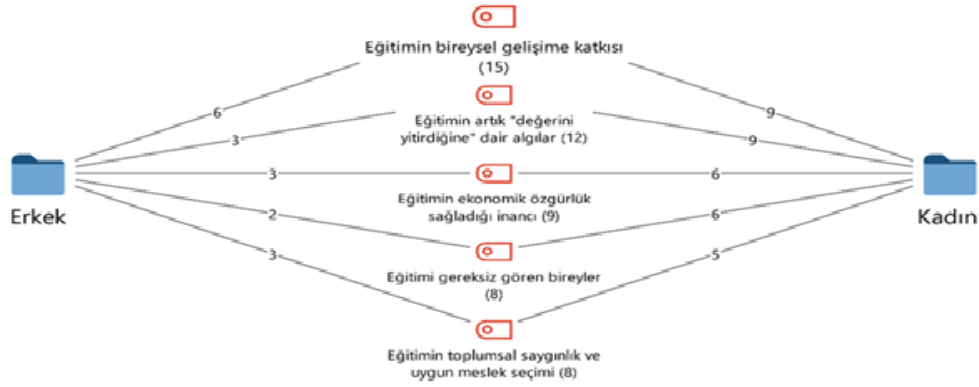
“Önemli, tabii fakat bu ülkede önemini yitiriyor. Çünkü herkes okuyor ve cahillik sürüp gidiyor.” (Erkek \ K11)

“Evet görüyorum fakat bu ülkede bu yeterli değil. Eğitimli olmak eskiden değerliydi şimdi bu geçerli değil. Ama bizim gibiler için kurslar var hatta iş yeri açan kuaför arkadaşlarımda var.” (Kadın \ K2)

“Görmüyorum. Çünkü eğitimi desteklemiyorum ve iş hayatını da etkilediğini düşünmüyorum.” (Kadın \ K4)

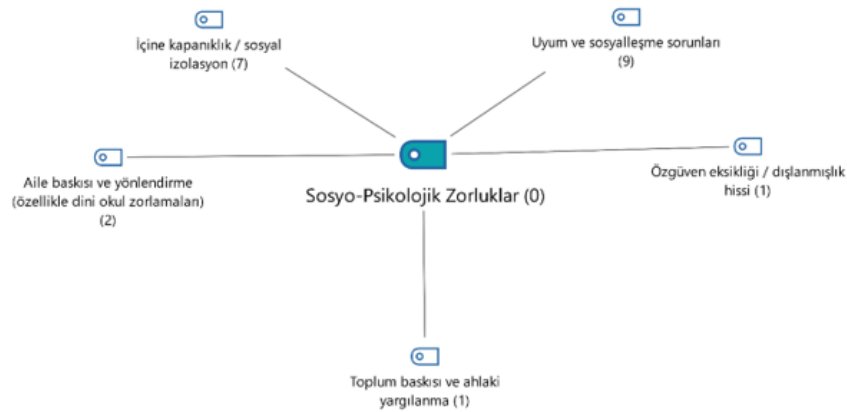
Kod ilişki analizine için “Eğitime Yönelik Tutumlar” için belirlenen tüm kodlar arasında ilişkiler incelemiştir. Yapılan analize göre “Eğitimin ekonomik özgürlük sağladığı inancı” ile “Eğitimin artık "değerini yitirdiğine" dair algılar” arasında kuvvetli ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Başka ilişkiye sahip diğer kodlar ise “Eğitimin ekonomik özgürlük sağladığı inancı” ile “Eğitimin toplumsal saygınlık ve uygun meslek seçimi” kodları arasındadır.

Şekil 3: Eğitime Yönelik Tutumlar Temasının İki Vaka Modeli



Bu modele göre kadın ve erkekler tüm kodlara düşüncelerini ifade etmişlerdir. Kadınlar eğitimin bireysel gelişime etkisine inansalar bile artık eğitim almanın değerini yitirdiğine de inanmaktadırlar. Kadınlar erkeklere göre eğitim gereksiz olduğuna da inanmaktadırlar.

Şekil 4. Tema 2: Sosyo-Psikolojik Zorluklar Kod- Teori Modeli



Tema 2 kod teori modelinde “Sosyo-Psikolojik Zorluklar” beş ana kod, ile katılımcıların algı ve ifadeleri ile açıklanmıştır.

Tablo 2: Eğitime Yönelik Tutumlar Ana Kodlar Frekans Sıklık Tablosu

Sosyo-Psikolojik Zorluklar	Belgeler	Yüzde
Kod 6: Uyum ve sosyalleşme sorunları	8	80,00
Kod 7: İçine kapanıklık / sosyal izolasyon	7	70,00
Kod 8: Aile baskısı ve yönlendirme (özellikle dini okul zorlamaları)	2	20,00
Kod 9: Özgüven eksikliği / dışlanmışlık hissi	1	10,00
Kod 10: Toplum baskısı ve ahlaki yargılanma	1	10,00
Kodlanmış belgeler	15	100,00

“**Sosyo-Psikolojik Zorluklar**” teması için belirlenen beş ana kod 10 katılımcı tarafından açıklanmıştır. 5 katılımcı bu temayı açıklamaya katkı vermemiştir. 10 katılımcıdan 8’i “Uyum ve sosyalleşme sorunları” hakkında görüş ve algılarını ifade ederek bu temanın açıklanmasına en çok katkıda bulunan ana kod (Kod 6) oluşturmuştur. 10 katılımcıdan 7’si “İçine kapanıklık / sosyal izolasyon” dair algılar” kodunu, 2 katılımcı “Aile baskısı ve yönlendirme (özellikle dini okul zorlamaları)”, 1 katılımcı “Özgüven eksikliği / dışlanmışlık hissi” kodunu ve 1 katılımcı da “Toplum baskısı ve ahlaki yargılanma” kodlarını açıklamak için görüşlerini ifade etmiştir. “İçine kapanıklık, toplumsal yargılanma, okulda dışlanma” gibi duygular sıkça dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar ise “toplumsal baskı ve ahlak” gerekçelendirilerek dini gerekçelerle istemedikleri okullara yönlendirildiğini ve bu nedenle eğitim hayatını yarıda bıraktığını belirtmiştir.

“Aslında lise zamanında içime kapanık bir çocuk olduğumdan derslerden ve hocaların dışından arkadaşlarla vakit geçirmeyi sevmezdim kendi halimde olmam onlar tarafından tuhaf karşılanırdı ve sosyal anlamda bir gelişme olmazdı benim açımdan.” (Kadın \ K1)

“Genel olarak kültür farkından dolayı uyum sorunu yaşanabiliyor. Mesela kız kardeşlerim, üniversiteyi kazanıp gitmek istemediler. Çünkü aileye bağlı olduklarından ve çevreye uyum sorunu içinde oldukları için.” (Kadın \ K4)

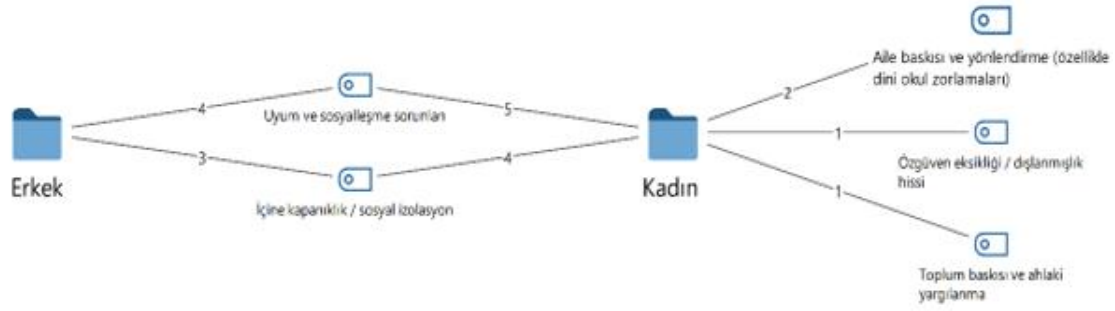
“Yaşadığım toplumun kapalı olması benim üniversiteye yaşamımı çok etkiledi, aynı yaşta olduğum halde sınıf arkadaşlarımla yaptığı etkinliklere katılmak istemedim ve kendimle içe kapanık oldum bu da bana sosyalleşemediğimi gösterdi. Bunun nedeni uyum sorunu yaşamam.” (Kadın \ K8)

“Lise öğrenimimde normal lisede, babamın zoruyla imam hatip lisesine gönderildim” (Kadın \ K4)

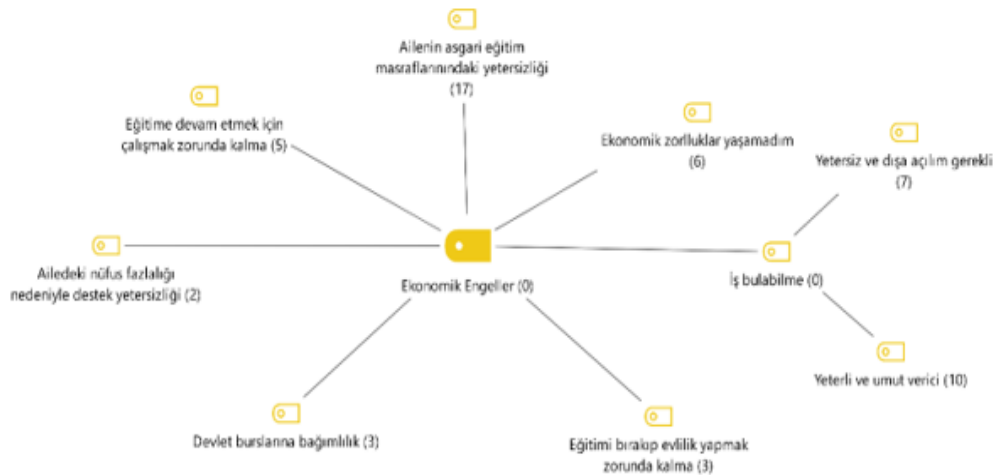
“Tabi ki. Yaşadığım yerin etkisi büyüktür. Öncelikle uyum sorunu ve arkadaş ortamları sosyal etkinlikler bunların hepsi, üniversitemin ilk yıllarında benim içime kapanık bir hal aldım daha sonra yavaş yavaş üstesinden geldim.” (Kadın \ K7)

Kod ilişki analizine göre “Sosyo-Psikolojik Zorluklar” için belirlenen tüm kodlar arasında ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analize göre “İçine kapanıklık / sosyal izolasyon ” ile “Uyum ve sosyalleşme sorunları”na dair algılar arasında kuvvetli ilişkisi ve “İçine kapanıklık / sosyal izolasyon” ile “Toplum baskısı ve ahlaki yargılanma” arasında da ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Başka ilişkiye sahip diğer kodlar ise “Uyum ve sosyalleşme sorunları” ile “Toplum baskısı ve ahlaki yargılanma” kodları arasındadır.

Şekil 5: Sosyo-Psikolojik Zorluklar İki Vaka Modeli

Bu modele göre katılımcı kadın ve erkekler “Uyum ve sosyalleşme sorunları” ve “İçine kapanıklık / sosyal izolasyon” kodlarında benzer sorunlar yaşadıklarını ifade ederken, sadece kadınlar “Aile baskısı ve yönlendirme (özellikle dini okul zorlamaları)”, “Özgüven eksikliği / dışlanmışlık hissi” ve “Toplum baskısı ve ahlaki yargılanma” kodlarında açıklamalarda bulunmuşlardır. Halfeti ilçesi için erkeklerden farklı olarak kadınlar üzerinde “*Toplum ve Aile baskısı*”, “*Ahlaki yargılama*” ve “*Özgüven eksikliği, dışlanmışlık*” hala kendini hissettiren zorluklardır.

Şekil 6: Tema 3: Ekonomik Engeller Kod- Teori Modeli

Tema 3 kod teori modelinde “Ekonomik Engeller” yedi ana kod ve iki 1. Seviye alt kod ile katılımcıların algı ve ifadeleri ile açıklanmıştır.

Tablo 3: Eğitime Yönelik Tutumlar Ana Kodlar Frekans Sıklık Tablosu

Ekonomik Engeller	Belgeler	Yüzde
Kod 11: İş bulabilme	15	100,00
Kod 11/1: Yeterli ve umut verici	10	-
Kod 11/2: Yetersiz ve dışa açılım gerekli	5	-
Kod 12: Ailenin asgari eğitim masraflarını karşılamadaki yetersizliği	10	66,67
Kod 13: Ekonomik zorluklar yaşamadım	6	40,00
Kod 14: Eğitime devam etmek için çalışmak zorunda kalma	5	33,33
Kod 15: Eğitimi bırakıp evlilik yapmak zorunda kalma	3	20,00

Kod 16: Devlet burslarına bağımlılık	3	20,00
Kod 17: Ailedeki nüfus fazlalığı nedeniyle destek yetersizliği	1	6,67
Kodlanmış belgeler	15	100,00

“**Ekonomik Engeller**” teması için belirlenen yedi ana kod tüm katılımcılar tarafından açıklanmıştır. 15 katılımcıdan 15’i “İş bulabilme” hakkında görüş ve algılarını ifade ederek bu temanın açıklanmasına en çok katkıda bulunan ana kod (Kod 11) oluşturmuştur. 15 katılımcıdan 10’u “Ailenin asgari eğitim masraflarını karşılamadaki yetersizliği”ne dair algılar kodunu, 6 katılımcı “Ekonomik zorluklar yaşamadım”, 5 katılımcı “Eğitime devam etmek için çalışmak zorunda kalma” kodunu ve 3’er katılımcı “Eğitimi bırakıp evlilik yapmak zorunda kalma” ve “Devlet burslarına bağımlılık” kodlarına son olarak 1 katılımcı “Ailedeki nüfus fazlalığı nedeniyle destek yetersizliği” kodunu açıklamak için görüşlerini ifade etmiştir. Bu tema için görüş belirtmeyen katılımcı yoktur. Katılımcıların çoğu eğitim sürecinde ekonomik zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Kitap, yol, beslenme gibi temel ihtiyaçların karşılanmasında sorunlar yaşanmış, devlet bursları ve yarı zamanlı işler ile bu eksikleri gidermeye çalışmışlardır.

Eğitimi bırakıp evlenmek zorunda kalan katılımcılar olmuş buna karşın ekonomik zorluk çekmeyen ve rahatça eğitimine devam eden katılımcılar da vardır.

“Hayır. Halfeti de tarım ve turizm açıdan hizmet sektörü vardır. Fakat az miktar da meslek seçimi var bur da o yüzden Halfeti’nin dışına çıkabilmektedir. Büyük şehirlere giden olmuştur. Antep, Şanlıurfa ve batıya yönelim olmuştur. Hatta yurtdışına Almanya ve İtalya ya yasadışı gidenlerde olmuştur.” (Kadın \ K3)

“İlişkili aslında, çünkü ev hanımı olduğum için nerede olursan olayım evin işlerini yapmak zorundayım ama eşim nerede olursa olsun bir çaba içerisine girmek zorunda ve burada iş imkanları olmasa da geçimimizi bir şekilde oluşturmamız gerekiyor.” (Kadın \ K2)

“Evet yaşadığımız yerde ideal iş imkanları var. Eğer tanıdığın varsa işe girmen çok daha kolaylaşıyor. O yüzden her nerde yaşıyorsan bir tanıdık oldu mu sırtın yere gelmez. Burası da küçük şehir iş imkânı kısıtlı ama iş bulup çalışmak zor değil.” (Kadın \ K5)

“Eğitim sürecinde eğitimde zorluk yaşamadım. Çünkü ailem ekonomik anlamda beni desteklediler.” (Kadın \ K5)

“Evet yaşadım kitap alma konusunda zordu, ailem destek olsa da yine de zor bir süreçti. O yüzden okuldan çıktım, bir yerde markette çalıştım ve daha sonra görücü usulüyle evlendim.” (Kadın \ K1)

“Tabii ki yaşadım ailede nüfus çok olunca bana pek sıra gelmiyordu ve bu yüzden ben de devletin verdiği burslar dan yardım alarak ve bir yerlerde sigortasız işte çalışmak zorunda kalarak okulumu tamamladım.” (Kadın \ K8)

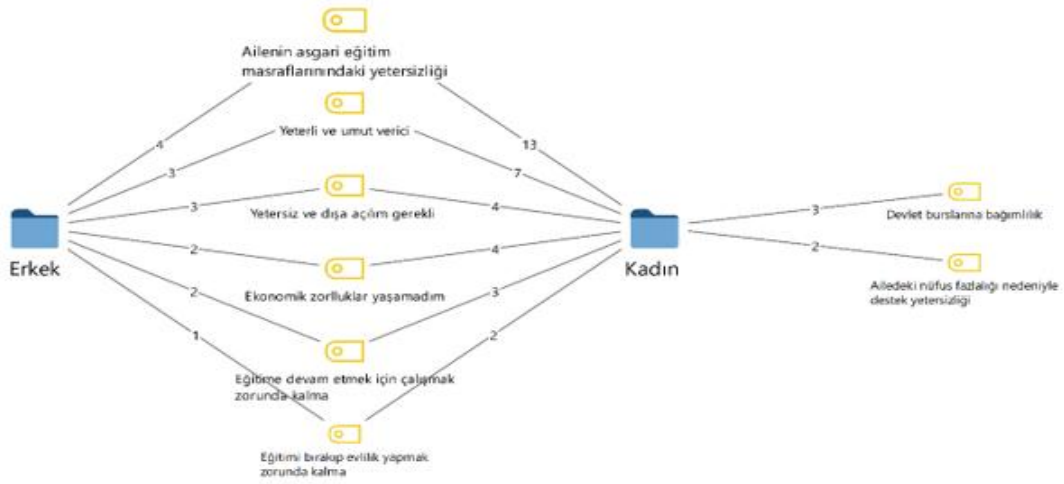
“İlkokul mezunuyum imkanların kısıtlı olmasından dolayı eğitimde kullanılması gereken ulaşmada sıkıntı yaşadım ailenin maddi durumu elverişli olmadığından dolayı ilkokulu bitirdikten sonra okula devam edemedim sanayide çalıştım sonra tarımla uğraştım. Ama her şey çok pahalı okuyan için.” (Erkek \ K12)

“Devletin vermiş olduğu burs yardımı ve sigortasız bir işte garsonluk yapmam bana ekonomik anlamda biraz rahatlatmış” (Kadın \ K7)

“Kitap alma konuları beni zorluyor. Şu an üniversiteye girmek için sınavlara hazırlanıyorum ve ailem baskı kuruyor ne zaman kazanacağın ve elin ekmek tutacak diyorlar tabii kazansam da atanacak mıyım bu da başka bir konudur.” (Erkek \ K11)

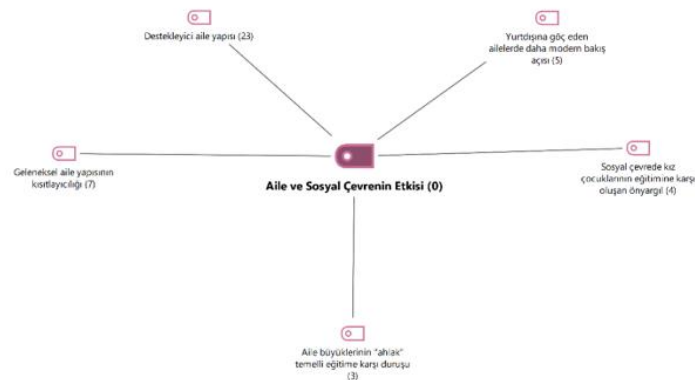
Kod ilişki analizine göre “Ekonomik Engeller” için belirlenen tüm kodlar arasında ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analize göre “Ailenin asgari eğitim masraflarındaki yetersizliği” ile “Eğitime devam etmek için çalışmak zorunda kalma” kodları arasında kuvvetli ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda “Ailenin asgari eğitim masraflarındaki yetersizliği” ile “Devlet burslarına bağımlılık” ve “Eğitimi bırakıp evlilik yapmak zorunda kalma” kodları arasında da ilişki vardır. Başka ilişkiye sahip diğer kodlar ise “Eğitime devam etmek için çalışmak zorunda kalma” ile “Devlet burslarına bağımlılık” ve “Ailedeki nüfus fazlalığı nedeniyle destek yetersizliği” kodları arasındadır. Dikkate çekici kod ilişkilerinden biri olan “Eğitimi bırakıp evlilik yapmak zorunda kalma” kodu ile “Eğitime devam etmek için çalışmak zorunda kalma” ve “Ailenin asgari eğitim masraflarındaki yetersizliği” kodları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 7: Ekonomik Engeller Temasının İki Vaka Modeli



Bu modele göre kadın ve erkekler tüm kodlara düşüncelerini ifade etmişlerdir. Kadınlar erkeklerden farklı olarak, ailedeki nüfus fazlalığı nedeniyle yeterli destek alamadıklarını “kız çocuğu olma faktörü; erkek çocuğunun daha önemli olduğu aile” düşünülmesi “gerekli”; ailesinden destek alamayan kız çocuklarının devlet burslarına bağımlılığı ise “kaçınılmaz” bir sonuç olmaktadır. Eğer devlet bu tür yapıdaki ailelerin kız çocuklarına yeterli devlet bursu desteği vermez ise bir önceki kod ilişki analizinde dikkat çektiğimiz kod ilişkilerinden biri olan “Eğitimi bırakıp evlilik yapmak zorunda kalma” kodu ile “Eğitime devam etmek için çalışmak zorunda kalma” kodu, ki bu kod kız çocukları için iş bulmanın ya da yarı zamanlı çalışmanın zorluğu düşünülerek incelenmelidir ve “Ailenin asgari eğitim masraflarındaki yetersizliği” kodları ile ilişkisinin önemi bir kez daha iki vaka modelinde tespit edilmiştir.

Şekil 8. Tema 4: Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi Kod- Teori Modeli



Tema 4 kod teori modelinde “Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi” beş ana kod, ile katılımcıların algı ve ifadeleri ile açıklanmıştır.

Tablo 4: Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi Ana Kodlar Frekans Sıklık Tablosu

Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi	Belgeler	Yüzde
Kod 18: Destekleyici aile yapısı	14	100,00
Kod 19: Geleneksel aile yapısının kısıtlayıcı lığı	6	42,86
Kod 20: Yurtdışına göç eden ailelerde daha modern bakış açısı	5	35,71
Kod 21: Sosyal çevrede kız çocuklarının eğitime karşı oluşan önyargılar	3	21,43
Kod 22: Aile büyüklerinin "ahlak" temelli eğitime karşı duruşu	2	14,29
Kodlanmış belgeler	15	100,00

“Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi” teması için belirlenen beş ana kod 14 katılımcı tarafından açıklanmıştır. 1 katılımcı bu tema için açıklayıcı katkıda bulunamamıştır. 14 katılımcıdan 14’ü “Destekleyici aile yapısı” hakkında görüş ve algılarını belirtmiştir. Böylece bu temanın açıklanmasına en çok katkıda bulunan ana kod (kod 18) oluşturulmuştur. 14 katılımcıdan 6’sı “Geleneksel aile yapısının kısıtlayıcılığı ” kodunu, 5 katılımcı “Yurtdışına göç eden ailelerde daha modern bakış açısı”, 3 katılımcı “Sosyal çevrede kız çocuklarının eğitime karşı oluşan önyargılar” kodunu ve 2 katılımcı da “Aile büyüklerinin "ahlak" temelli eğitime karşı duruşu” kodlarını açıklamak için görüşlerini ifade etmiştir.

Ailelerin tutumları belirleyici bir etken olarak öne çıkmaktadır. Destekleyici aile yapılarında eğitim devam edebilmiş, ancak geleneksel görüşlü ailelerde eğitim yarım kalmıştır. Yurtdışı tecrübesi olan ailelerin daha esnek ve destekleyici olduğu dikkat çekmektedir ve bu aileler Halfeti ilçesinde kız çocuklarına bakış açısının değişiminde rol oynamışlardır.

“Aileden birinin yurtdışına gitmesi o ailenin kız çocuğuna verdi önem daha fazla oluyor. Çünkü yurtdışında yaşam şartlarını görenler bur da niye yok sorusunu sorup ona göre değişim olabiliyor. Toplumda o yönde yönelebiliyor”. (Kadın \ K5)

“Genelde Halfeti eskiye göre geliştiği için ve yurtdışına gidenlerinden çoğalmasıyla o yüzden geniş düşüncelere yer veriliyor ve müsaade ediliyor.” (Kadın \ K4)

“Evet yaşadım fakat ailemin dışında çevremde bu etkiyi gördüm kız çocuğu olduğum için. Zorluklar psikolojik açıdan kızlarını okutmayan ailelerin bakışları bana karşı bakışları ve sözleri beni küçük düşürücü olabiliyor.” (Kadın \ K3)

“Benim döneminde kız çocukların okutulması hoş karşılanmazdı.” (Kadın \ K4)

“Lise öğrenimimde normal lisede, babamın zoruyla imam hatip lisesine gönderildim. Fakat oraya uyum sağlayamadım ve okulu bırakmak zorunda kaldım ve evlendim. Ahlakı açıdan ve insanların tuhafım bakışlarından dolayı lisede dışlandım ve içime kapandım.” (Kadın \ K4)

“Eskiden aile büyüklerinin kız çocukların okuması konusunda ahlak açıdan doğru buluyorlardı” (Kadın \ K2)

“Çevremde var ailemden gerekli maddi manevi destekleri alamadıkları için gidemiyorlar.” (Kadın \ K9)

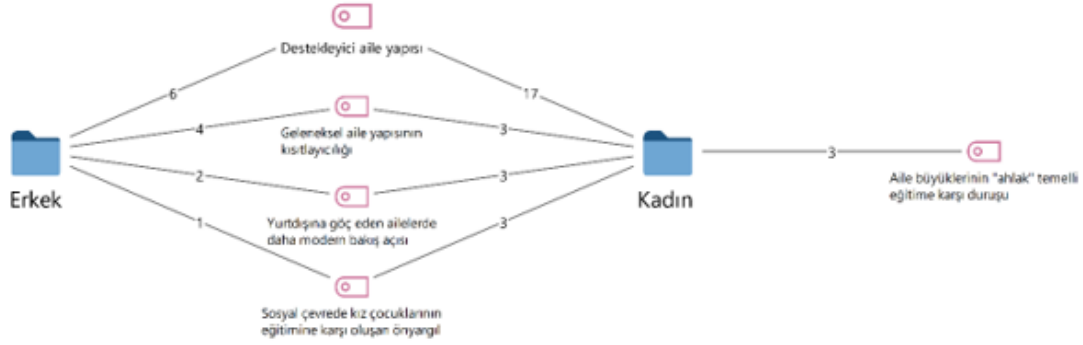
“Bazıları maddi anlamda devlet destek de verse okumalarına izin vermiyor aile.” (Erkek \ K11)

“Ailem birçok konuda destekçisidir Halfeti çevresine de keza öyledir.” (Kadın \ K10)

“Zorluk yaşamadım ekonomik açıdan ailem kız çocuklarını okutur ve destekler.” (Kadın \ K10)

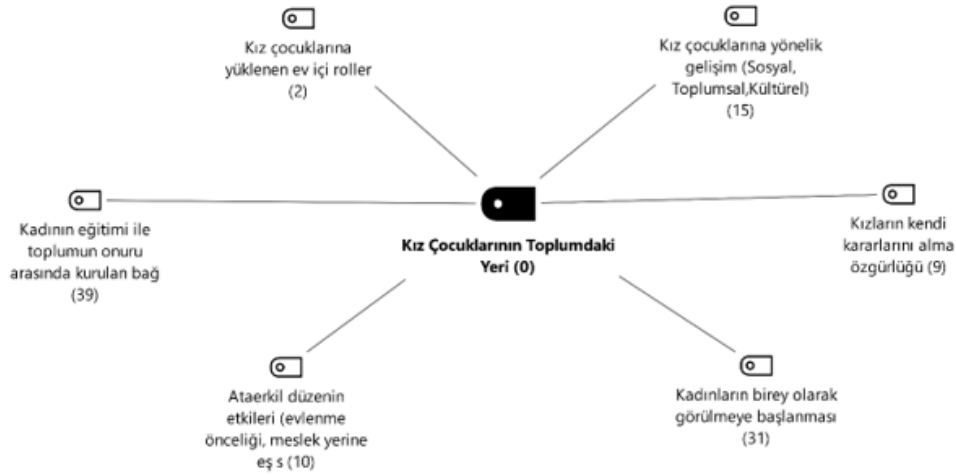
Kod ilişki analizine göre “Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi” için belirlenen tüm kodlar arasında ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analize göre, “Aile büyüklerinin "ahlak" temelli eğitime karşı duruşu” ile “Geleneksel aile yapısının kısıtlayıcılığı” ve “Sosyal çevrede kız çocuklarının eğitime karşı oluşan önyargılar” arasında ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiler geleneksel aile yapısının, ahlak temelinde kız çocuklarının eğitime karşı oluşan ön yargıların kaynağı olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

Şekil 9: Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi Temasının İki Vaka Modeli



Bu modele göre kadın ve erkekler tüm kodlara benzer algı ve fikirlerle katkıda bulunmuşlardır. Ancak kadınlar erkeklerden farklı olarak “Aile büyüklerinin "ahlak" temelli eğitime karşı duruşu” koduna açıklamada bulunmuşlardır. Halfetili ankete katılan kadınların ahlak temelinde yaşadıkları sorunları aktarmaları geleneksel aile yapısının bu ahlak inancına etkisini kanıtlamaktadır. Ankete katılanların 18-24 yaş aralığında olduğu düşünülürse, yakın zamana kadar aile ve sosyal çevre etkisinin olduğu veya hala devam ettiği varsayılabilir.

Şekil 10. Tema 5: Kız Çocuklarının Toplumdaki Yeri Kod- Teori Modeli



Tema 5 kod teori modelinde “Kız Çocuklarının Toplumdaki Yeri” altı ana kod, ile katılımcıların algı ve ifadeleri ile açıklanmıştır.

Tablo 5: Kız Çocuklarının Toplumdaki Yeri Ana Kodlar Frekans Sıklık Tablosu

Kız Çocuklarının Toplumdaki Yeri	Belgeler	Yüzde
Kod 23: Kadının eğitimi ile toplumun onuru arasında kurulan bağ	15	100,00
Kod 24: Kız çocuklarına yönelik gelişim (Sosyal, Toplumsal, Kültürel)	14	93,33
Kod 25: Kadınların birey olarak görülmeye başlanması	13	86,67
Kod 26: Kızların kendi kararlarını alma özgürlüğü	8	53,33
Kod 27: Ataerkil düzenin etkileri (evlenme önceliği, meslek yerine eş seçimi)	7	46,67
Kod 28: Kız çocuklarına yüklenen ev içi roller	2	13,33
Kodlanmış belgeler	15	100,00

“Kız Çocuklarının Toplumdaki Yeri” teması için belirlenen altı ana kod 15 katılımcının tamamı tarafından açıklanmıştır. 15 katılımcıdan 15’i “Kadının eğitimi ile toplumun onuru arasında kurulan bağ” hakkında görüş ve algılarını ifade etmiştir. Böylece bu temanın açıklanmasına en çok katkıda bulunan ana kod (kod 23) oluşmuştur. 15 katılımcıdan 14’ü “Kız çocuklarına yönelik gelişim (Sosyal, Toplumsal, Kültürel)” kodunu, 13 katılımcı “Kadınların birey olarak görülmeye başlanması”, 8 katılımcı “Kızların kendi kararlarını alma özgürlüğü”, 7 katılımcı “Ataerkil düzenin etkileri (evlenme önceliği, meslek yerine eş seçimi)” ve 2 katılımcı “Kız çocuklarına yüklenen ev içi roller” kodlarına açıklamaya katkı sağlamışlardır. Geleneksel rollerle sınırlandırılmış kız çocukları zamanla daha bireysel kararlar alabilen bireylere dönüşmeye başlamıştır. Toplumun bir kısmı hâlâ evlilik ve annelik rollerine odaklı olsa da bu algıda değişim görülmektedir. Kadının eğitimi önündeki engeller kalktıkça toplumun onuru aynı oranda arttığı düşünülmektedir.

“Evet, çevremde pek çok kişinin kız çocuklarına karşı olumlu yönde çabaların şahit oluyorum özellikle yakın çevremdeki insanların kız çocuklarını okutma için iyi bir gelecek sağlamak ve işte imkanların gereğince çaba gösterdiklerini şahit oluyorum” (Erkek \ K12)

“Kız çocuklarına sorumluluk düşüyor, bu yüzden kız çocukları istediklerini ve kendi ifade etme özgürlüğünde olmayabiliyor. Diğer kısımda bu konuda daha rahat olabiliyor. Yetiştirmeye ilgilidir. Toplumda ona göre şekil alıyor”. (Kadın \ K3)

“Kız çocuklarına yönelik eğitimde, kütüphane, dersane ve kurslar mevcuttur. Sosyalleşme açısından kız çocuklarına yönelik bir gelişme söz konusu gelişme vardır.” (Kadın \ K3)

“Geçmişten günümüze baya bir farlılık var olup, olumlu veya olumsuz anlamda olabiliyor. Ama şu anda eğitim açısından ve sosyalleşme açısından bir ilerleme vardır. Kurslar, halk eğitimler bunu gösteriyor. Yeterli mi değil” (Kadın \ K5)

“Kız çocukları bir kısmı okuyor, diğer kısmı ise yurtdışından ailenin seçtiği zengin ailelere veriyorlar kız çocuklarını ama zorlama yok isteği olup olmadığı soruluyor” (Kadın \ K4)

“Kız çocukları Halfeti için değerlidir ve birey olması için sen kızsın ya da sen erkeksin diye iş ayrımı yapmıyorlar. Hatta kızlara daha bir özenle davranıyorlar.” (Kadın \ K6)

“Güzel karşılanıyor ama kendi çocuklarına gelince bazen destek vermeyenler de oluyor çocuk kendi başına bir şeyleri sırtlanlar biliyor.” (Kadın \ K9)

“Bakış açıları güzel çünkü gurur kaynağı ve bilgi bilinçli ve destek bekleyen kız çocuklarının olması başka ailelere de örnek oluyor.” (Kadın \ K10)

“Geçmiş dönemlere nazaran özellikle günümüzde kız çocukları toplum içerisinde önemli bir yer edinmektedir. Kız çocukları aileleri tarafından okumaya teşvik edilmekte

Şekil 12. Tema 6: Gelecek Beklentileri ve Hayaller Yeri Kod- Teori Modeli

Tema 6 kod teori modelinde “Gelecek Beklentileri ve Hayaller” beş ana kod, ile katılımcıların algı ve ifadeleri ile açıklanmıştır.

Tablo 6. Gelecek Beklentileri ve Hayaller Ana Kodlar Frekans Sıklık Tablosu

Gelecek Beklentileri ve Hayaller	Belgeler	Yüzde
Kod 29: Ekonomik bağımsızlık hayali	14	93,33
Kod 30: Çocuklara iyi bir gelecek sunma isteği	9	60,00
Kod 31: Yurtdışına gitme ve yerleşme isteği	7	46,67
Kod 32: Kendi mesleğini yapma arzusu	6	40,00
Kod 33: Toplumsal eşitlik ve kadın haklarına dair umutlar	5	33,33
Kodlanmış belgeler	15	100,00

“Gelecek Beklentileri ve Hayaller” teması için belirlenen beş ana kod 15 katılımcının tamamı tarafından açıklanmıştır. 15 katılımcıdan 14’ü “Ekonomik bağımsızlık hayali” hakkında görüş ve algılarını ifade ederek bu temanın açıklanmasına en çok katkıda bulunan ana kod (kod 29) oluşturmuştur. 15 katılımcıdan 9’u “Çocuklara iyi bir gelecek sunma isteği” kodunu, 7 katılımcı “Yurtdışına gitme ve yerleşme isteği”, 6 katılımcı “Kendi mesleğini yapma arzusu” ve “Toplumsal eşitlik ve kadın haklarına dair umutlar” kodlarını açıklamıştır. Çoğu katılımcı ekonomik bağımsızlık, kendi mesleğini yapmak, çocuklarına iyi bir gelecek sunmak gibi hedeflere sahiptir. Yurtdışına göç etme hayali de yaygındır, çünkü orada mesleklerin ve emeğin daha çok değer gördüğü düşünülmektedir.

“Beklentim istediğim üniversiteyi kazanıp bu topluma daha verimli bir insan olmak ve bu şartları sağlayacak bir toplumda olmayı hayal etmek istiyorum.” (Kadın \ K3)

“Türkiye’de kendi ilçem gibi kadına eğitime saygı duyan toplumu bireylerin daha bilinçli olmasıdır” (Erkek \ K14)

“Çevremde okula gitmeyen kız çocuğunu vardır. Nedeni, anne ve babanın hatta çevrenin baskıcı tarafının önde olması ve zengin hatta yurtdışında olan çok var olduğundan aileler yurtdışın ki birine de kızını evlendiriyorlar. Ya da kızın tercihi de olabiliyor. Yaşadığı ailenin durumuna göre değişiyor.” (Kadın \ K5)

“Kızın başarısına göre ailenin umurunda olmuyor. Zengin veya yurtdışına giden birinin bulup evlendiriliyor. Kızda buna razı olması bekleniyor ve oluyor da”. (Kadın \ K3)

“Yurt dışına gitmek para kazanmak aileme destek olmak, gittiğim yerde emeğimin karşılığını almak en büyük hayalımdır.” (Erkek \ K15)

“Kendi ayaklarının üzerinde durmak kendi paramı kazanıp yönetmek beni güçlü hissediyor hissediyor.” (Kadın \ K9)

“Emeğin karşılığını bir de ekonomik özgürlük sağlamaktadır şu anda kendi mesleğini yapıyorum ve refah seviyem yüksek daha mutlu ve umutlu bakabiliyorum geleceğe.” (Kadın \ K7)

“Çocuklarıma daha eğitilmiş ve parasını kazanan bir anne modeli sunmak.” (Kadın \ K8)

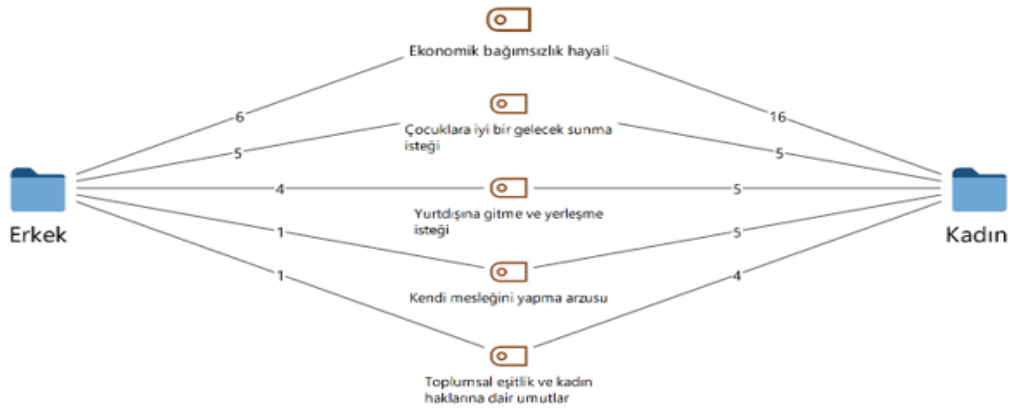
“Benim hayalim çocuklarının hayatta istekleri yerlere gelebilmeleri, bütün çabam çocuğumu daha iyi nasıl yetiştirmedir. O yüzden onun meslek sahibi olup ayakları üstünde olmasıdır” (Kadın \ K2)

“Beklentim istediğim üniversiteyi kazanıp bu topluma daha verimli bir insan olmak ve bu şartları sağlayacak bir toplumda olmayı hayal etmek istiyorum.” (Kadın \ K3)

“Okuduğum bölümle ilgili iş bulmak, çünkü eğitim aldığım bölümün mesleğini yapmak ve gelişmek istiyorum bunun sağlanması beklentimdir.” (Kadın \ K6)

Kod ilişki analizine göre “Gelecek Beklentileri ve Hayaller” için belirlenen tüm kodlar arasında ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analize göre “Ekonomik bağımsızlık hayali” ile “Çocuklara iyi bir gelecek sunma isteği” arasında kuvvetli ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda “Çocuklara iyi bir gelecek sunma isteği” ile “Toplumsal eşitlik ve kadın haklarına dair umutlar” de ilişki vardır. Diğer ilişkiler incelendiğinde “Toplumsal eşitlik ve kadın haklarına dair umutlar” ile “Kendi mesleğini yapma arzusu” arasında da ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 13: Gelecek Beklentileri ve Hayaller Temasının İki Vaka Modeli



Bu modele göre kadın ve erkekler tüm kodlara benzer algı ve fikirlerle katkıda bulunmuşlardır. Kadın ve erkeklerin ortak en önemli hayali ekonomik bağımsızlıklarını kazanmak olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklarına iyi bir gelecek sunmak yurtdışına çıkabilmek gene her iki cinsinde hemen hemen aynı öneme sahip ortak hayalleri olmuştur. Kadınlar erkeklerden daha fazla “toplumsal eşitlik” ve “kadın hakları”na dair umutlarını açıklamışlardır. Ayrıca kadınlar kendi mesleklerini daha fazla yapma arzusu duymaktadırlar.

Şekil 14: Halfeti İlçesinde Genç Kızların Eğitime Yönelimleri ve Katılım Ana Temasının Kelime Bulutu



15 katılımcının “Kız”, “Ekonomik”, “Halfeti”, “Eğitim ve Zorluklar” en sık tekrarladıkları kelimeler olmuştur. Kelimelerin büyüklükleri ve merkeze yakınlıkları kullanım sıklığı ve önemi belirtmektedir.

Halfeti’de genç kızların eğitime katılımı artmakla birlikte, bu süreci şekillendiren sosyo-ekonomik, psikolojik ve kültürel dinamikler halen etkisini sürdürmektedir. Tematik analiz, bu dinamiklerin çeşitliliğini ve derinliğini ortaya koymuş; özellikle bireysel başarı hikayeleriyle kolektif yapılar arasındaki gerilimi net biçimde göstermiştir.

Elde edilen temalar, çalışmanın kavramsal çerçevesinde vurgulanan üç ana kavramla doğrudan örtüşmektedir:

1) **Fırsat eşitliği** yaklaşımı çerçevesinde, “Ekonomik Engeller” ve “Gelecek Beklentileri” temalarına ilişkin elde edilen bulgular; hane içi kaynakların tahsisi, eğitim maliyetleri ve burslara olan bağımlılık gibi engellerin fırsat eşitliğini doğrudan ve fiilen kısıtladığını ortaya koymaktadır. Bu durum, fırsat eşitliğinin yalnızca niceliksel okullaşma oranları ile değerlendirilmesinin yetersizliğine işaret etmektedir. Kaynakların ve altyapının güçlendirilmesine yönelik politikaların geliştirilmesi gerekliliğini teyit edilmektedir.

2) **Ataerkil yapı** çerçevesinde, “Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi”, “Kızların Toplumdaki Yeri” ve “Sosyo-Psikolojik Zorluklar” temaları; aile içi karar mekanizmaları, ahlak temelli denetim ve kadınların toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretimi yoluyla eğitimi sınırlayan normatif baskıları ortaya koymaktadır. Bu bulgular, ataerkilliğin eğitim politikalarının etkisini nasıl kırabileceğine dair kuramsal beklentileri saha kanıtıyla desteklemektedir.

3) **Toplumsal cinsiyet eşitsizliği** açısından, temalar arası kesişimsellik (ör. ekonomik yoksulluk × ataerkillik) analizleri, eğitimi etkileyen nedenlerin çok katmanlı olduğunu ve yalnızca tek boyutlu müdahalelerle giderilemeyeceğini göstermektedir. Bu nedenle öneriler, birleştirici (ekonomik + kültürel + farkındalık) politika setleri lehine analitik bir gerekçe sağlamaktadır.

Bu kuram- bulgu özeti, bulguların yalnızca ne olduğunu değil “neden” olduğunu ve kuramsal literatüre nasıl katkı yaptığını açıkça ortaya koymaktadır.

5.Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de gelir düzeyi, aile yapısı ve bölgesel farklılıklar gibi sosyoekonomik koşullar, eğitim erişimini doğrudan etkileyen temel etmenler arasındadır. Örneğin aile reisinin mesleği, hane halkı büyüklüğü ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin kız çocuklarının okula devam kararında belirleyici olmaktadır (Duman, 2010). Bu faktörler, genç kızların eşitlik ilkesine dayalı eğitim sistemine katılımını zorlaştırmakta ve eğitimde sağlanan biçimsel eşitliğe rağmen bilgi ve beceri dağılımında cinsiyetler arası önemli

farklılıkların devam etmesine yol açmaktadır (Çöker, 2020; ERG, 2023).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kız çocuklarının eğitime erişiminde en kritik engellerden birini oluşturur. Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde kız çocukları aile içi yükümlülüklerden sorumlu tutulmakta, erken evlendirilmekte ve eğitim alamadan evlenmeye zorlanabilmektedir. Örneğin Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporu 2025 verilerine göre zorunlu eğitim çağındaki 221.739 kız çocuğu eğitim dışındadır ve bunun başlıca gerekçeleri arasında ev içi iş yükü, erken evlilik ve ailelerin izin vermemesi gibi cinsiyet temelli ayrımcılık unsurları öne çıkmaktadır. Bu durumlar patriyarkal yapı ile doğrudan bağlantılıdır. Ataerkil yapı, kadının hem üretken hem yeniden üretim emeği üzerinde erkek egemenliğine dayanan bir tahakküm sistemidir; bu sistem, kadınların kaynaklara erişimini kısıtlamak için kadına dair katı roller öngörmektedir. Dolayısıyla ailede, toplumda ve diğer ataerkinin hüküm sürdüğü ortamlarda kız çocuklarının okula gitme olasılığı azalmakta, eğitim hakları erkek çocuklar lehine kısıtlanmaktadır (Karaali, 2024).

Sosyo-kültürel ve ekonomik faktörler ise ataerkil yapı ile şekillendiğinden toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini derinleştirmektedir. Ekonomik yoksunluk, eğitimi devam ettirmede doğrudan bir bariyer oluşturmaktadır. Yoksul bölgelerde kadınların okuma yazma oranları düşüktür. Eğitimden uzak kalma ve yoksulluk arasında nesiller arası kısır bir döngü oluşmaktadır. Yine Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporu 2025 verilerine göre, yoksul kadınların %20'si okuma-yazma bilmezken, eğitimden kopan çocukların çoğunluğu kız çocuklarıdır. Aile bütçesine katkı amacıyla kız çocukları küçük yaşta çalışmaya gönderilebilmekte ya da zorla evlendirilerek okuldan ayrılmaktadır. Kültürel düzeyde ise bölgesel normlar ve töreler (erken evlilik-gelenekleri) kızların eğitime izin vermeyebilir. Halfeti örneğinde de benzer bulgular elde edilmiştir: Bölgedeki çalışmada, sosyo-ekonomik imkânları kısıtlı ailelerde kızların okula devamı daha düşük çıkmış; bunun yanı sıra katılımcılar, eğitim yerine ev işleri ve erken evliliğin öncelikli hale gelmesinin sıkıntı yarattığını belirtmiştir.

Halfeti örneğinden elde edilen araştırma bulguları, ülke genelinde gözlenen eğilimlerle uyum göstermektedir. Halfeti'de kırsal yaşam koşulları, düşük aile gelirleri ve geleneksel ataerkil değerler nedeniyle kız çocuklarının eğitime katılımı erkek çocuklara göre daha sınırlı olmuştur. Özellikle ebeveynlerin eğitim düzeyi ve geçim sıkıntısı öne çıkarken, toplumsal normlar yüzünden kızların ortaöğretime devam oranı azalmıştır.

Ayrıca, Halfeti'nin tarihsel (baraj-taşınma), demografik ve ekonomik profilinin (tarıma dayalı geçim, göç dinamikleri) diğer kırsal ve geleneksel ilçelerle paylaştığı özellikler nedeniyle elde edilen temalar, benzer kırsal bağlamlarda görülen eğitim-cinsiyet etkileşimleriyle tutarlıdır. Bu tablo, Türkiye'nin kalkınmış bölgelerine kıyasla daha az gelişmiş bölgelerde kadınların okullaşma oranlarının düşük kalmasına ilişkin genel durumu yansıtmaktadır. Ancak bağlamsal özgüllükler (ör. yerel kanaat önderlerinin etkisi, bölgesel projelerin varlığı) nedeniyle bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Bu çalışmanın bulguları istatistiksel genellenebilirlik iddiası taşımamakla birlikte, benzer sosyo-kültürel ve ekonomik özellikler gösteren kırsal yerleşimler için aktarılabilir niteliktedir.

Kuramsal olarak bulgular, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitimdeki sürükleyici rolünü ve fırsat eşitliği hedeflerinin yapısal ve kültürel engellerle sınırlandığını göstermektedir. Politika açısından ise yalnızca ekonomik destek programları değil; kurum-tabanlı ve kültürel normları hedefleyen eşzamanlı müdahaleler (ör. öğretmen eğitimi, yerel kanaat önderleri ile ortaklıklar, kız çocuklarının eğitime katılımına yönelik koruyucu hizmetler) gereklidir.

Sonuç olarak, kız çocuklarının eğitim hakkını güvence altına almak için hem ulusal hem de yerel düzeyde kapsamlı politika adımları gerekmektedir. Bu kapsamda şu öneriler öne çıkmaktadır:

Toplumsal Cinsiyet Duyarlı Eğitim Politikaları: Müfredat ve öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine öncelik verilmeli; erken yaşta cinsiyet stereotiplerini kırmaya yönelik programlar uygulanmalıdır. UNICEF'in de belirttiği gibi, kız çocuklarının ortaöğretime yatırım yapmak en dönüştürücü kalkınma stratejilerinden biridir ve bu alanda sosyal koruma önlemleri geliştirilmelidir (UNICEF Türkiye, 2025). Türkiye genelinde kızların eğitime katılımını teşvik eden burs, yemek, ulaşım desteği gibi programlar yaygınlaştırılmalıdır.

Ekonomik Destek ve Sosyal Yardımlar: Ailelerin ekonomik yükünü hafifleterek kız çocuklarının okulda kalmasını sağlamak için hane halkına yönelik mali destekler (ör. şartlı nakit transferleri, eğitim

bursları) artırılmalıdır. Yoksulluk döngüsünü kırmaya yönelik projeler ile kırsal ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin eğitim yatırımı yapabilme imkânları güçlendirilmelidir.

Hukuki Düzenleme ve Uygulama: Erken yaşta evliliklerle mücadele için mevcut mevzuat etkin uygulanmalı; okulu terk nedenlerinden biri olan zorunlu çocuk evliliklerinin önüne geçilmelidir. Bu kapsamda yerel yönetimlerle iş birliği yapılarak bilinçlendirme kampanyaları yürütülmeli, özellikle kırsal kesimde ailelere yönelik eğitim hakları konusunda farkındalık artırılmalıdır.

Yerel Düzeyde Uygulamalar: Halfeti gibi geleneksel ilçelerde, kız çocuklarının okula devamını kolaylaştıracak hizmetler sağlanmalıdır. Kadın Destek Merkezleri ve okul-aile iş birlikleri güçlendirilerek aileler eğitimin önemi konusunda bilgilendirilmelidir. Kız öğrenciler için yatılı veya gündüzlü barınma imkânları, okul servisi ve hijyen altyapısı gibi fiziksel destekler geliştirilmelidir. Ayrıca dinî ve yerel kanaat önderleriyle ortak çalışmalar yapılarak, eğitim karşıtı normlar yumuşatılabilir ve kız çocuklarına okulda kalmanın önemi anlatılabilir.

Toplumsal Bilinç ve İletişim: Medya ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla, kızların eğitiminin topluma sağladığı kazanımlar geniş kitlelere anlatılmalıdır. Toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayan kampanyalar düzenlenmeli, başarılı eğitim projelerin model olarak sürdürülmesi desteklenmelidir. Aynı zamanda eğitim müfredatlarında toplumsal cinsiyet eşitliği ele alınarak kuşaklar arası dönüşüm hedeflenmelidir.

Hem genel eğitim mevzuatı hem de Halfeti'ye özgü uygulamalar, kız çocuklarının eğitim hakkını güvence altına alacak ve fırsat eşitliğini artıracak biçimde yeniden düzenlenmelidir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle ilgili en önemli sorun, ataerkilliğin güçlü olmasıdır. Bu yapı zayıfladıkça, özellikle kızların eğitime katılımı üzerinde etkili olan sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler de daha eşitlikçi bir düzeye ulaşacaktır.

Kaynaklar

- Bora, A. (2012). *Kadınların sınıfı: Ücretli ev emeği ve kadın öznelliği*. İstanbul: Metis Yayınları.
- CEİD – Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği. (2024). Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğini izleme raporu 2023–2024: Eğitim alanı. CEİD Yayınları.
- Connell, R. W. (2016). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar*, Çev. C. Soydemir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çöker, B. (2020). Girl’s education in Turkey: An analysis of education policies from a feminist perspective. *European Journal of Education Studies*, 7(9).242-261.
- Duman, A. (2010). Female education inequality in Turkey: Factors affecting girls’ schooling decisions. *International Journal of Education Economics and Development*, 1(3), 243–258.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2023, Eylül 1). Kız çocuklarının eğitim hakkı. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/kiz-cocuklarin-egitim-hakki/#:~:text=ta%C5%9F%C4%B1d%C4%B1r,%C3%A7ocu%C4%9Fu%20e%C4%9Fitim%20f%C4%B1rsatlar%C4%B1ndan%20mahrum%20kalmaktad%C4%B1r> Erişim Tarihi: 28.12.2025
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press.
- Glesne, C. (2014). Nitel araştırmayla tanışma. çev. E. Günel, İç. *Nitel Araştırmaya Giriş*. ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoglu, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabeer, N. (2016). Gender equality, economic growth, and women’s agency: The “endless variety” and “monotonous similarity” of patriarchal constraints. *Feminist Economics*, 22(1), 295–321. <https://doi.org/10.1080/13545701.2015.1090009> Erişim Tarihi. 28.12.2025
- Karaali, G. B. (2024). Toplumsal cinsiyet, patriyarka ve cinsiyete dayalı iş bölümü gölgesinde yükseköğretim mezunu kadınların işsizlik deneyimleri: Balıkesir İlinde bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4, 1505–1542.
- Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporu (2025). <https://www.ikv.org.tr/ikv.asp?id=9587&lng=tr> Erişim Tarihi. 28.12.2025

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy. Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024–2025. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/2024-2025-orgun-egitim-istatistikleri-yayimlandi/icerik/771> Erişim Tarihi. 28.12.2025
- OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> Erişim Tarihi. 28.12.2025
- Razavi, S., Cook, S., Berggren, H., & Chaves, M. (2022). Gendered impacts of globalization: Employment and social protection. UN Women.
- Sen, A. (2004). *Özgürlükle kalkınma*. Çev. Y. Alogan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sola Özgüç, C. (2019). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Rehberlik Araştırma Merkezi'nde Gerçekleştirdikleri Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Deneyimleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(4), 763-789. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.512951>
- Stromquist, N. P. (2015). Women's empowerment and education: Linking knowledge to transformative action. European Journal of Education, 50(3), 307–324. <https://doi.org/10.1111/ejed.12137> Erişim Tarihi. 28.12.2025
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 9.baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TÜİK. (2024). Eğitim istatistikleri 2023. Türkiye İstatistik Kurumu.
- UNESCO. (2022). Global education monitoring report: Gender report. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329> Erişim Tarihi. 28.12.2025
- UNICEF Türkiye. (2025). Kız çocukları için eğitime erişimin önemi. UNICEF Türkiye. <https://www.unicefturk.org/yazi/kiz-cocuklari-icin-egitime-erisimin-onemi> Erişim Tarihi: 28.12.2025
- Walby, S. (2018). *Patriyarka Kuramı*, Çev. H. Osmanağaoğlu, Ankara: Dipnot Yayınları
- World Bank. (2020). Girls' education and gender equality. World Bank Publications. <https://www.worldbank.org/en/topic/girlseducation> Erişim Tarihi. 28.12.2025

Research Article

Genç Kızların Eğitime Katılımını Belirleyen Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Faktörler: Halfeti Örneği

Social, Cultural, and Economic Factors Determining Young Women's Participation in Education: The Case of Halfeti

Tuğba GÜCENMEZ

Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi

tgucenmez@adiyaman.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-9001-2926>

Extended Summary

This study aims to examine the social, cultural, and economic factors shaping young girls' participation in education from a social policy perspective, using the case of Halfeti, a socioeconomically disadvantaged district in Türkiye. Despite significant progress in educational enrollment rates at the national level, persistent regional disparities and gender-based inequalities continue to limit girls' access to education, particularly in rural and traditionally structured areas. Within this context, the study focuses on how opportunity inequality, gender inequality, and patriarchal structures intersect to shape educational trajectories of young girls.

Education is widely recognized as a fundamental social right and a key instrument for social mobility, poverty reduction, and gender equality. However, access to education is not distributed equally across regions, social classes, or genders. From a social policy standpoint, formal equality in education does not necessarily translate into substantive equality, particularly for girls living in socioeconomically disadvantaged and culturally conservative regions. In such settings, educational participation is shaped not only by economic constraints but also by deeply embedded gender norms, family expectations, and patriarchal power relations. This study conceptualizes girls' educational participation as a multidimensional social policy issue rather than an individual or familial choice.

The theoretical framework of the study is grounded in the concepts of equal opportunity, gender inequality, and patriarchy. Equal opportunity in education refers not merely to legal access to schooling but to the existence of enabling conditions that allow individuals to benefit from education regardless of their socioeconomic background or gender. Gender inequality, in turn, highlights the socially constructed roles and expectations that systematically disadvantage girls in accessing educational resources. Patriarchy is understood as a structural system of male dominance that assigns women and girls primary responsibility for domestic labor, caregiving, and family honor, thereby limiting their participation in public spheres such as education and employment. These three concepts are treated as interrelated and mutually reinforcing dimensions that shape girls' educational experiences.

Methodologically, the study adopts a qualitative research design and employs a phenomenological approach to capture participants' lived experiences and subjective perceptions regarding girls' education. Phenomenology is particularly suitable for understanding how social norms, cultural expectations, and economic constraints are experienced and interpreted by individuals within a specific social context. The study population consists of women and men aged between 18 and 24 who reside in Halfeti. The sample includes 15 participants, 10 women and 5 men, selected through purposive sampling to ensure diversity in educational background and family experiences. Data were collected through in-

depth, semi-structured interviews, which allowed participants to reflect on their own educational trajectories, family decisions, and community norms related to girls' education.

The collected data were analyzed using descriptive analysis, enabling the identification of recurring themes and patterns across participants' narratives. Ethical considerations were carefully observed throughout the research process, including informed consent, confidentiality, and voluntary participation.

The findings reveal that girls' access to education in Halfeti is shaped by a complex interplay of socioeconomic deprivation, patriarchal family structures, and entrenched gender norms. Economic hardship emerges as a significant barrier, particularly for families with limited income and low parental education levels. In such households, educational investments are often prioritized for boys, who are perceived as future breadwinners, while girls' education is regarded as secondary or unnecessary. Participants frequently reported that financial constraints led families to withdraw girls from school during critical transition points, especially at the secondary education level.